

LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN/EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES: ELEMENTOS PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

ISABEL GUZMÁN IBARRA / RIGOBERTO MARÍN URIBE
Universidad Autónoma de Chihuahua

GINA ISABEL ZEZATI PEREYRA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

RESUMEN: Se presentan resultados de un estudio que forma parte de una investigación realizada dentro de la red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. Su propósito fue operar un modelo de formación/evaluación de competencias docentes, el cual incluye siete competencias docentes.

Para estructurar el modelo se diseñaron dos dispositivos: uno de formación, sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2007) y otro de evaluación de competencias docentes. Este último incluye las exhibiciones o realizaciones de los profesores y los incidentes críticos (IC) que este trabajo genera.

El piloteo de este modelo se realizó en programa de formación en universidades públicas mexicanas.

En esta ponencia se enfatizan los resultados de los IC obtenidos en el proceso de

formación/evaluación que incorpora momentos de práctica reflexiva en y sobre la acción (Schön, 1992).

Se emplea un enfoque cualitativo. Los IC integrados mediante la observación en las exhibiciones de los proyectos o las producciones de los profesores. El análisis toma como referencia tres modalidades formación constructivista: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva.

Se concluye en la importancia de los IC en los procesos de formación, que generan la reflexión sobre la acción y la toma de conciencia por parte de los profesores, enfatizando su experiencia como opción clara de mejora para promover cambios significativos y duraderos en su práctica.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, Competencias docentes, Incidentes críticos, Práctica reflexiva.

Introducción

En este documento se presentan resultados de un estudio que forma parte de una investigación más amplia que tuvo como propósito operar un modelo de formación/evaluación de competencias docentes. El modelo pretende desarrollar una docencia por competen-

cias a partir de siete competencias docentes, en congruencia con el concepto de competencias (Marín & Guzmán, 2010).

El modelo incluye dos dispositivos: uno de formación, sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2007) y otro de evaluación de competencias docentes. Este último se nutre de diversos enfoques teóricos y propone estrategias de evaluación auténtica, entre otras: autoevaluación, coevaluación, rúbricas, exhibiciones o realizaciones e incidentes críticos (IC). Los criterios para la inclusión de estos instrumentos, son el resultado de un análisis que nos acercó a la compleja problemática de la práctica docente por competencias y a valorar el nivel de desempeño de los profesores en sus exhibiciones.

El piloteo de este modelo se realizó en un programa de formación de profesores en una universidad pública mexicana, cuyos diseños curriculares de licenciatura buscan desarrollar prácticas educativas bajo el enfoque de competencias.

En esta ponencia se enfatizan los resultados obtenidos del estudio de los IC vividos en el proceso de formación/evaluación. Estos fueron producto de momentos de práctica reflexiva en y sobre la acción (Schön, 1983). El análisis y la explicación de algunos de los IC que surgieron en el proceso formativo permitió reconstruir el sentido, significación y sustento de las decisiones didácticas tomadas por los profesores en el contexto de la competencia docente de diseño de la docencia.

Los IC fueron recogidos de manera cualitativa, preponderantemente mediante la observación en las exhibiciones de los proyectos o las producciones de los profesores.

Para su análisis son presentados en tres diferentes formatos, correspondientes a tres fases por las que atraviesa un proceso formativo constructivista: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva.

Se concluye en la importancia de los IC tanto en los procesos de formación, como en los de evaluación de competencias docentes, así mismo, en las formas de análisis y procesamiento de los mismos de manera colegiada, participativa y reflexiva. Esto da un valor agregado a los incidentes críticos como estrategia para procesos de formación auténtica y situada (Díaz Barriga, 2006), que involucra problemas reales de docencia.

Los incidentes críticos en la formación de profesores universitarios

Entendemos con Monereo (2009) IC a una contingencia acotada en lo espacio temporal, que al trasponer ciertos umbrales emocionales se transforma en un momento de quiebre.

Este proceso de ruptura lleva al profesor a reconocer el suceso como una fisura en sus representaciones, a comprender el IC, sus causas y soluciones y, con ello, a la voluntad de cambiar. Aunque el término está presente en Flanagan desde 1954, el incidente o situación crítica es retomado actualmente por su utilidad. Se considera un evento integral e inédito que por sorpresivo e inquietante, ofrece información trascendente. Los incidentes se plantean aquí como una propuesta didáctica capaz de construir aprendizajes significativos en el profesor. Constituyen además un importante material para el profesional que reflexiona sobre su propia práctica, constituyéndose en una herramienta para entender la docencia, fundamentar la práctica y para reflexionar sobre valores o actitudes profesionales; esto los convierte en una alternativa novedosa para abordar los problemas de la realidad del aula.

Mediante los IC se rescatan aspectos relevantes de la práctica cotidiana del maestro que le permiten: 1) conocer situaciones significativas de la realidad del aula, 2) poner de relieve aspectos de la realidad profesional que aparecen en secuencias de aprendizaje, 3) desarrollar prácticas reflexivas utilizando principios teóricos de interés pedagógico y didáctico y 4) constituirse en un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presentan a modo de problemas didácticos, que demandan de soluciones pertinentes y fundamentadas (Rosales, 1990: 200-201).

En los procesos formativos, podemos trabajar con dos tipos de IC. Los primeros se presentan espontáneamente dentro de la dinámica propia de un curso. Afloran en forma de un problema significativo para el profesor en sus prácticas cotidianas. Se presentan en la movilización de los recursos cognitivos que se revelan a través de la ejecución. Se hacen visibles en los momentos de reflexión del docente sobre su práctica y en la reflexión sobre el proceso y los resultados de la acción emprendida. En este caso son entendidos “como eventos que emergen en el aula, y que desde el punto de vista del docente lo desestabilizan emocional y/o cognitivamente” (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato & Weise, 2009).

Los segundos, pueden ser diseñados por el formador a partir de problemas reales, significativos, trascendentes y relevantes y presentados a los profesores para su análisis y discusión colegiada. En su construcción los IC se integran a partir de escenas breves, grabadas y/u observadas en la escena de la práctica educativa.

Los IC, incorporados al análisis de práctica reflexiva (Dewey, 1989; Shulman, 1987; Schön, 1992; Zeichner, 1993a), contribuyen a los procesos de formación de profesores.

La práctica reflexiva mediante IC demanda de conocimientos que aporta la teoría, aunados a los producidos por los profesores en la reflexión sobre su propia práctica.

Los IC representan una estrategia de reflexión y acompañamiento para los profesores, que les permite estudiar reflexivamente su práctica. En la práctica reflexiva se fortalece el compromiso del desarrollo profesional, al tomar como referente la realidad del aula y la vivencia de los colegas, asimismo, generando actitudes de apertura intelectual, entusiasmo y responsabilidad (Perrenoud, 2007).

Los IC permiten rescatar y aprender de la experiencia y la reflexión, entendiéndola como "el conjunto de procesos a través de los cuales un profesional aprende de la experiencia, recoge datos, los contrasta solo o en colaboración, con ayuda de grabaciones o sin ellas, los relaciona con determinados principios de la formación recibida y analiza la distancia con la realidad que se hace evidente en la "situación conflicto" (Shulman, citado por Rosales, 1990: 132).

Método

Se siguió un proceso cualitativo, empleando como principal técnica de investigación la observación participante. En el proceso de formación/evaluación participaron 23 profesores, como parte del desarrollo y evaluación de la competencia de diseño de la docencia se les solicitó que desarrollaran un proyecto formativo (guía para el estudiante) para el desarrollo de competencias en sus alumnos. Una vez concluido, el proyecto debería ser presentado ante el grupo como una demostración o exhibición (Hawes, 2004) comprensiva de la competencia desarrollada. Esto representó una estrategia clara e importante en la evaluación de competencias docentes, pero además, se constituyó en un espacio en el cual, los profesores evaluados al actuar o desempeñarse en el contexto de la formación, generaron un conjunto de IC y aportaron reflexiones y argumentos en torno a los mismos. El procesamiento de los IC adoptó estrategias basadas en la "cesión del control", en el pensamiento en voz alta, en el análisis de segmentos de interacción en situaciones de docencia compartida (Monereo, 2009). Los IC fueron analizados colegiadamente. Se incorporaron momentos de reflexión de los profesores participantes, quienes interpretaron y resignificaron los IC de forma adecuada. Para su análisis son presentados en tres diferentes formatos, correspondientes a tres fases por las que atraviesa un proceso formativo constructivista: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva.

Resultados

Los IC que se presentan recogen los aspectos particulares que los caracterizan, asimismo, las vivencias subjetivas, emociones y la valoración de lo sucedido. Los tres IC se presentan de forma resumida.

Primer IC: modalidad pre-constructiva

El primer IC corresponde a la fase pre-constructiva (Monereo, 2009). Los protagonistas no presentan el IC, solo comentan y analizan nuestra apreciación sobre él. Esto representa una interpretación desde una “visión”, lo cual comporta una menor implicación emocional de los profesores involucrados en el proceso de formación.

El esquema del IC presenta: incidente crítico, interpretación, situación relevante e interpretación de la situación, es una adecuación del seguido por el Tecnológico de Monterrey (2009).

A este IC lo denominamos *“la babel de las culturas académicas en la universidad”*.

Su contexto es el desarrollo de las sesiones del segundo seminario del programa de formación en donde participan 23 profesores pertenecientes a seis “culturas académicas” de la universidad.

Al analizar el IC se obtuvo como dato significativo que los lenguajes propios de cada cultura académica se ven reflejados en sus producciones. La defensa de la identidad profesional surgió y, al poner en común sus posiciones, los profesores entendieron que no hay “una sola forma” de construir las situaciones problema, sino que estas adquieren su significado y expresión en el seno de las culturas a las que pertenecen.

Lo relevante de la situación es que el análisis de este IC por parte de los participantes, abrió un espacio de entendimiento y de identificación de características propias de cada campo disciplinar.

La interpretación de este IC permitió construir un plano tridimensional y ubicar las culturas académicas participantes en el programa formativo, en los ejes de tres orientaciones relacionadas con: lo teórico, lo práctico y lo proyectivo (De Miguel, 2006).

Segundo IC: modalidad re-constructiva

En esta modalidad formativa los IC parten del análisis de las situaciones de los profesores participantes, a través de un recorrido y discusión guiada se destacan los momentos más

significativos a manera de "elementos objetables" sobre lo ocurrido combinados con las interpretaciones subjetivas del facilitador del proceso de formación.

El IC se presenta de acuerdo con la estructura propuesta por Fernández, Elórtogui & Medina (2003: 101-112) que contiene: *contexto, descripción/problemática, posibles causas y posibles soluciones*. Lo hemos denominado: *"de lo flexible a lo cerrado: "formatitis" en la organización de las secuencias de aprendizaje"*.

El contexto fue en el proceso de formación. La tarea era construir el proyecto formativo (guía para el estudiante). El proyecto se concretó en un "formato oficial", pues en la opinión de las maestras participantes, esto les facilita su entendimiento.

Se aprecian las resistencias de los profesores: "así es como siempre nos lo ha solicitado la Secretaría Académica y, si hay cambio en el formato, estaremos contraviniendo las instrucciones de los directivos, además si nos obligan a hacer una guía para el estudiante, entonces no vamos a tener tiempo de planear nuestra materia".

Las causas descritas son en el sentido de una práctica de planeación didáctica convencional con fuerte arraigo entre los profesores; de igual manera, las alternativas de cambio e innovación se enfrentan a esquemas rígidos que al profesor le dan seguridad por ser una práctica cotidiana que dominan. Sin embargo, cabe mencionar que la apertura y libertad que se dio para el diseño de las secuencias, generó y favoreció distintos caminos o formas de trabajo.

Tercer IC: modalidad co-constructiva

Este IC lo ubicamos en la modalidad de formación correspondiente a un enfoque cercano a la alternativa co-constructiva, que da voz a los distintos actores sobre lo ocurrido. Este tipo de IC sienta las bases para enfrentar con éxito incidentes similares, en cuanto a "qué pensar (concepción), decir (discurso), hacer (estrategia) y sentir (sentimientos)" (Monereo, 2009). El esquema considera: antecedentes, descripción, actores que intervinieron en el incidente crítico (actor 1, actor 2, actor 3) e intervención y seguimiento. Lo denominamos: *"la enseñanza del inglés: paradigmas y paradojas en la formación de profesores"*

Se solicitó a los profesores una planeación didáctica y secuencias de aprendizaje que permitieran estructurar la guía para el estudiante, incorporando las bases de la pedagogía de la integración como paradigma para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Dos profesoras narran la experiencia vivida en la construcción de su guía:

Conformamos la academia de inglés y decidimos trabajar una "secuencia" sobre la materia de didáctica para la enseñanza del inglés que se imparte en la licenciatura en idiomas en esta universidad. En esta materia regularmente solicitamos a nuestros alumnos (futuros maestros) que realicen una "planeación didáctica" para la enseñanza del inglés. Pensamos que de esta forma los estudiantes viven una experiencia importante sobre cosas reales que enfrentarán cuando trabajen enseñando este idioma.

A partir del programa sintético les pedimos que elaboren una carta descriptiva que considere el empleo de la microenseñanza como estrategia de aprendizaje. Esta deberá ser expuesta ante el grupo a fin de recibir retroalimentación. Se nos cuestionó: "si estamos aprendiendo una forma nueva de planear un curso, entonces por qué ustedes siguen pidiendo a sus alumnos que planeen en la misma forma tradicional; ¿por qué no hacerlo desde la perspectiva del desarrollo de competencias como lo estamos aprendiendo? Nuestra reacción fue de desconcierto y resistencia. Pero, consideramos que debemos prepararnos para desarrollar una práctica de transición, atrevernos a ensayar nuevas formas pero de manera firme y sustentada, revisar nuestro proceso y reflexionar sobre lo realizado, lo que hicimos bien y nuestros errores. Que solamente dándonos cuenta de en dónde estamos paradas, es posible avanzar.

Discusión

El primer IC no contempló el análisis e interpretación de todos los profesores como co-participes en el IC, pero en cierta medida incorporó sus creencias y expectativas. Esto parcializa el análisis del IC, ubicándolo dentro del modelo de formación pre-constructivo, lo cual no limita su utilidad.

El segundo IC relata la actuación de tres profesoras y la discusión que entablan con el grupo de participantes. La exhibición de la producción de las tres personas forma parte del proceso formativo que puede equipararse con el modelo de formación denominado re-constructivo (Monereo, 2009). En éste, la base para cambiar las prácticas actuales, arraigadas en la costumbre y los esquemas burocráticos, es la reflexión que los profesores puedan hacer sobre sus desempeños, independientemente de que en el IC figura la participación activa del resto del grupo, el enfrentamiento de las contradicciones entre las distintas posiciones, no implica que el formador se incline o rechace el patrón referencial establecidos por la institución, sino de orientar la búsqueda de mejores formas de presentación para el estudiante.

Consideramos que el último IC expresa con mayor detalle sus aspectos contextuales, muestra lo complejo de las interacciones y sentimientos asociados a las mismas, en las

cuales intervienen, parafraseando a Gramsci, contrarios y distintos unidos en un bloque histórico en el que participamos de manera conjunta profesores y formadores.

Los tres IC permitieron rescatar información significativa para los profesores y el proceso formativo mismo, así mismo, contribuyeron a reflexionar en y sobre la acción, a fundamentar dicha acción y aportar soluciones tanto en el sentido de mejora de la propia práctica, como de los requerimientos de formación (Schön, 1992, Perrenoud, 2007). La reflexión sobre la práctica y la toma de conciencia de las acciones por parte de los profesores propicia que puedan re-describirlas a la luz de los conocimientos y experiencias como productos del acompañamiento.

Como parte del proceso de práctica reflexiva, los IC representan una alternativa importante para la autorregulación de los procesos de formación de profesores (García, & Angulo, 1996). Estos se inician con los relatos que materializan situaciones vinculadas con la realidad del aula, y favorecen la elaboración de representaciones y nuevas explicaciones basadas en el conocimiento adquirido mediante la experiencia.

Conclusiones

El trabajo con IC resulta una alternativa novedosa dentro del desarrollo y evaluación de competencias docentes desde la perspectiva de formación/evaluación que analizamos en esta comunicación.

El análisis e interpretación de los IC como estrategia para el desarrollo de competencias evidencia diversos significados a los desempeños cotidianos del profesorado universitario, permitiéndole desarrollar prácticas reflexivas y la introducción de cambios sustantivos en el aula. La reflexión de la práctica y la toma de conciencia de sus acciones por parte de los profesores enfatizan la experiencia, el andamiaje y el acompañamiento como opciones claras de mejora y de cambios significativos y duraderos.

El empleo de los IC como herramienta para una práctica reflexiva y para el desarrollo y evaluación de competencias docentes se constituye en un importante apoyo para el profesor, al aportarle elementos para el análisis y discusión de lo que acontece en el aula, favoreciendo la integración y relación con otros saberes y desempeños docentes. Esta información propicia la retroalimentación y enriquece los procesos de formación.

Referencias bibliográficas

- DE MIGUEL, M. (coord.). (2006). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill
- FERNÁNDEZ, J F.; Elórtegui, N. y Medina, M (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, Nº 1. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27417107.pdf>
- GARCÍA, P. Y ANGULO, F. (1996). La autoregulación de los aprendizajes: una estrategia para la formación del profesorado. Alambique, 9, 109-118.
- GUZMÁN, I. y MARÍN, R. (2010). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Disponible en: <http://redca.uach.mx/articulos.html>
- HAWES, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Consultado el 18 de noviembre de 2009 en: <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008> EvaluacionAprendizajes.pdf
- MARCELO, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en los profesores principiantes. Bordón, 1, 5-25.
- MONEREO, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación, Número 52: Septiembre-Diciembre 2009. Consultado el 22 de octubre de 2009 en: <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>
- MONEREO, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. Cultura y educación, 21 (3), pp. 237-256.
- PERRENOUD, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó: Barcelona.
- PERRENOUD, PH. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Cuarta edición. Barcelona, Graó.
- ROEGIERS, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Costa Rica.
- ROSALES, C. (1995). Educación para la convivencia: Renovación social de los contenidos de la enseñanza. Santiago de Compostela: Tórculo.
- SCHÖN, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2009). Instrucciones para documentar la Guía de Incidentes Críticos. México: Dirección de desarrollo académico. Consultado en febrero de 2010 en: http://www.ccm.itesm.mx/dda/archivos/instrucciones_incidentescriticos.doc.